



## Face à face distancié et didactique des langues

Christine Develotte, Samira Drissi

### ► To cite this version:

Christine Develotte, Samira Drissi. Face à face distancié et didactique des langues. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2013, pp.54-63. halshs-01056174

**HAL Id: halshs-01056174**

**<https://shs.hal.science/halshs-01056174>**

Submitted on 18 Aug 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Face à face distanciel et didactique des langues

Christine Develotte, ICAR, ENS de Lyon

Samira Drissi, ICAR, ENS de Lyon

### Résumé

La communication par visioconférence poste à poste étant de plus en plus utilisée dans une perspective d'apprentissage des langues, nous en décrivons les spécificités. Le « face à face distanciel » entre les locuteurs se caractérise par un espace qui désoriente en raison de son aspect fortement multimodal, flexible et non stabilisé. Nous illustrons certaines de ses exploitations dans l'enseignement du FLE avant d'en tirer quelques réflexions épistémologiques pour la didactique des langues.

### Abstract

*In this paper we describe the specificity of desktop videoconferencing (DVC), which is increasingly used in language learning. The "face-to-face interaction at a distance" between the participants is characterized by a space that is disorienting due to the fact that it is highly multimodal, flexible and unstable. We then illustrate some of its uses in teaching FFL before drawing some epistemological reflections for language teaching.*

On assiste depuis une dizaine d'années au développement de la communication interpersonnelle à partir de plates-formes variées (*MSN, Skype, Netspeak*, etc.) que ce soit via l'écran de l'ordinateur, ou de plus en plus, celui plus réduit des smartphones. Dès ses premières années d'utilisation sociale courante, ce genre de conversation méritait d'être analysée dans sa complexité pluri-sémiotique de façon à poser un premier jalon dans l'étude d'un domaine en voie de constituer un pan entier des études concernant les usages communicationnels de la vie quotidienne. C'est pourquoi, en 2007, afin d'étudier ce type d'interactions en ligne, nous avons proposé à des collègues linguistes d'analyser un corpus de conversations multimodales via MSN. Cette entreprise nous a conduit à parler de « face à face distanciel » dans l'ouvrage *Décrire la conversation en ligne* (Develotte, Kern & Lamy, 2011). Nous allons, dans cet article, développer ce à quoi renvoie le face à face distanciel, puis nous chercherons à illustrer certaines de ses exploitations dans l'enseignement/apprentissage des langues avant d'en tirer quelques réflexions épistémologiques pour la didactique des langues.

### Le face à face distanciel

En dépit de son apparente similitude avec la situation présenteielle, la désignation « face à face distanciel » renvoie à une réalité bien différente de celle-ci et ce sont sur ses spécificités que nous allons maintenant nous pencher : la communication par visioconférence poste à poste (désormais CVPP) se réalise dans un espace fortement multimodal, flexible et non stabilisé. Avant de développer ces différents aspects, nous devons tout d'abord préciser que ce type de communication médiée par la technologie requiert d'avoir recours à des concepts qui prennent précisément en compte cette articulation entre l'action humaine et l'élément technique. Nous nous limiterons ici à deux d'entre eux : le concept d'affordance et celui de polyfocalisation de l'attention.

- Le concept d'affordance nous vient du psychologue Gibson (1979) qui, dans ses travaux sur la perception visuelle, a parlé des « affordances » d'un dispositif comme d'une relation de réciprocité entre des acteurs et un environnement, une articulation entre ce qui est permis par l'outil et la variété d'emplois que les utilisateurs vont en faire. Ce concept a été retravaillé par Hutchby (2001 : 123) qui parle, quant à lui, d'« affordances communicatives », pointant ainsi les « multiples possibilités d'action pour

l'utilisateur auxquelles l'artefact donne accès ».

- La polyfocalisation de l'attention constitue l'une des spécificités des pratiques de communication multimodales en ligne ; l'attention est en effet sollicitée par des dispositifs synchrones et asynchrones utilisés en parallèle permettant de communiquer en même temps avec des locuteurs différents. Cette fonctionnalité se matérialise à l'écran par le multi-fenêtrage. Dans de tels environnements multimodaux morcelés, juxtaposés, voire superposés, se posent différentes questions parmi lesquelles celles relatives à la hiérarchisation des communications qui ont lieu en même temps et à leur gestion en simultané (Jones, 2004).

Nous allons maintenant voir de quelle façon ces deux concepts prennent sens dans la CVPP qui expose les locuteurs à une configuration d'images sur laquelle nous allons nous arrêter.

### **Un espace de communication « fortement multimodal »**

En lien avec la notion de « densité multimodale » (Norris, 2004), l'espace de communication par VPP a été qualifié de « fortement multimodal » (Develotte, Kern & Lamy, 2011) du fait qu'il s'appuie sur différents registres sémiotiques : textuel, iconique, audio, vidéo, utilisables ou non de façon concomitante. Cela ne signifie pas que tous les outils sont utilisés dans toutes les situations de communication mais il s'avère que la complémentarité texte/audio/gestuel se révèle particulièrement pertinente pour l'enseignement-apprentissage des langues.

D'autre part, lors d'une interaction en VPP, comme lors de tout autre type de communication par écran, il est possible de multiplier les communications qui peuvent se dérouler de façon concomitante (sur d'autres logiciels ouverts, par exemple Facebook, Twitter, etc.). C'est dans ce dernier contexte que la notion de polyfocalisation de l'attention prend tout son sens et que la nécessité d'adopter des règles de communication émerge petit à petit comme affordance à la gestion de cette pluralité de sollicitations. Par exemple, le fait de passer d'abord par un message textuel via le chat de Skype avant d'entamer une conversation vidéo avec un interlocuteur que l'on voit connecté.

### **Un espace de communication flexible et non stabilisé**

Parler de flexibilité de l'espace de communication par VPP renvoie tout d'abord à la marge de manoeuvre octroyée à l'interactant pour configurer son écran. Dans des logiciels comme Skype, par exemple, les locuteurs ont la possibilité de faire apparaître, ou non, la fenêtre de clavardage à l'écran ou encore de mettre l'image de leur interlocuteur en plein écran ou non. Il leur est également possible, s'ils le souhaitent, de partager l'écran de leur interlocuteur. Ces différents choix, dans leur dimension de partage ne serait-ce que partiel du contexte (via la fonction « partage de l'écran » et via la taille de l'image de l'autre) contribuent à la construction du sentiment de « présence à distance » (Weisberg, 1999) et sont rendus possibles par la flexibilité de la plate-forme de communication (cf. figure 2).

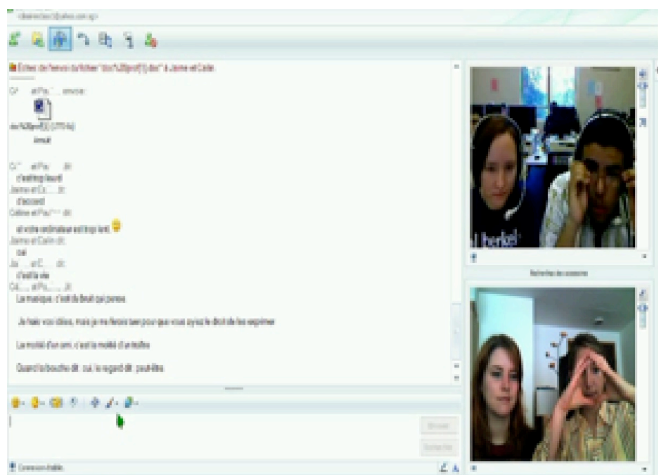


Figure 1 : Fenêtre MSN (plein écran)

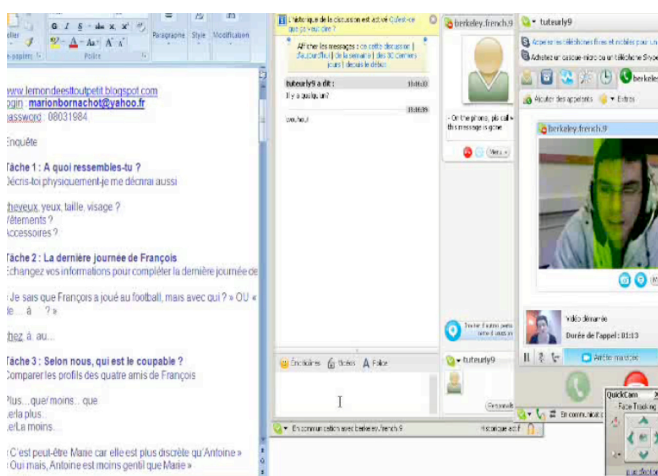


Figure 2 : Fenêtres Skype + traitement de texte

En outre, si l'on signale le fait que nous nous situons dans un espace non stabilisé, c'est en raison des problèmes techniques qui sont toujours possibles : la distortion du son ou la déconstruction de l'image peut venir en effet, soit ponctuellement, soit plus durablement, opacifier la communication allant, dans certains cas jusqu'à l'interrompre. Comme exemple d'ajustement au décalage entre l'émission et la réception de la voix, on signalera que les comportements des locuteurs s'ajustent au décalage par un nombre restreint de réparations, une attente entre phrases (Traverso, 2011).

### Un espace de communication qui désoriente

Le fait que la communication s'effectue via un petit espace (écranique) lui-même inclus dans un autre espace (salon, salle de classe, etc.) occasionne le premier type de désorientation. Les perturbations qu'engendrent les interférences entre communication en ligne et en présentiel ont été soulignées (Marcoccia, 2011) de même que le fait qu'il n'existe pas encore de code de la politesse pour la gestion simultanée de ces interactions (Develotte, 2012). Parmi les comportements mis au jour dans l'espace restreint de l'écran, nous retiendrons l'intensification du nombre de mimiques faciales amenées à endosser des fonctions habituellement prises en charge en présentiel par les gestes tels que les expressions affectives ou les régulations interactives (Cosnier & Develotte, 2011). Nous avons donc ici un exemple d'affordance c'est-à-dire un ajustement comportemental au dispositif de communication : le cadre restreint de la fenêtre visio centré sur le portrait des interlocuteurs induit une augmentation des mimiques faciales de leur part.

L'une des autres caractéristiques de la CVPP est, pour l'interactant, de disposer à l'écran non seulement de l'image de son interlocuteur mais également de la sienne propre. Cette fenêtre où le locuteur se voit lui-même lui permet d'ajuster sa position par rapport à la webcam et de composer l'image qu'il montre de lui à son interlocuteur (en prévoyant avant l'interaction de se coiffer, de choisir sa tenue, etc.) et de surveiller ses attitudes. Elle peut même amener dans certaines occasions, à « se regarder parler » autant qu'à regarder l'autre, etc.

Par ailleurs, le jeu combiné de l'emplacement différent de la webcam et de la fenêtre de l'interlocuteur modifie les perceptions : la direction du regard que le locuteur porte sur son interlocuteur lui apparaît souvent modifiée sur son écran et nous avons mis en évidence que lorsque l'on regarde l'autre par MSN, l'autre nous voit regarder son image. Regarder son interlocuteur droit dans les yeux est impossible par écran interposé : si l'un des locuteurs veut donner cette impression à son interlocuteur, il doit pour cela regarder de face l'oeil de la webcam, ainsi l'interlocuteur aura l'impression d'être regardé alors qu'en réalité le locuteur ne regardera pas son interlocuteur mais l'oeil vide de la webcam. Notons que ce décalage s'est réduit récemment comme on le précise plus bas.

Ces premières caractéristiques de l'espace de communication du face à face distanciel posent donc celui-ci comme un mode de communication spécifique qui permet des échanges multimodaux exolingues. A ce titre, il intéresse l'enseignement-apprentissage des langues, comme nous allons maintenant le montrer.

## **L'enseignement/apprentissage des langues par VPP**

Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux spécificités du face à face distanciel pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. En nous appuyant sur le dispositif « Le français en (première) ligne », nous proposerons des exemples de comportements d'enseignants et d'apprenants de FLE en situation de communication par VPP.

### **La situation de communication : *Le français en (première) ligne*<sup>1</sup>**

*Le français en (première) ligne* (désormais F1L) conçu en 2001 par Christine Develotte consiste à mettre en relation des étudiants futurs enseignants de français langue étrangère avec des apprenants de français à l'étranger. Les étudiants français conçoivent des tâches et accompagnent les apprenants dans la réalisation de celles-ci grâce à des outils de communication à distance. Utilisant au départ des forums asynchrones<sup>2</sup>, le projet se sert, depuis 2006, d'un dispositif de VPP<sup>3</sup>. C'est d'abord le logiciel de messagerie instantanée *MSN (Windows Live Messenger)* qui a été utilisé, suivi du logiciel *Skype*. (cf. figure 1 et figure 2 ci-dessus, laquelle fournit un exemple de multi-fenêtrage *Word + Skype*).

### **Quelques exemples de comportements de tuteurs en ligne<sup>4</sup>**

En lien avec ce qui a été exposé dans la première partie de cet article, nous allons chercher à montrer de quelle façon les futurs enseignants s'adaptent aux potentialités offertes par la situation de communication en ligne dans laquelle ils se trouvent. Nous nous intéresserons donc aux affordances concrétisées dans des comportements pédagogiques spécifiques. Afin de privilégier la clarté de notre propos, nous dissocierons ici l'utilisation des différents outils (qui se fait dans la réalité de façon concomitante) en nous intéressant d'abord à l'utilisation du clavardage puis celle de la webcam.

---

<sup>1</sup> <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html>

<sup>2</sup> Dans le cours de François Mangenot.

<sup>3</sup> Dans le cours de Christine Develotte et Nicolas Guichon.

<sup>4</sup> Pour une explicitation des comportements liés aux activités métalinguistiques, cf. Nicolaev & Vincent, dans ce volume.

### *Utilisation pédagogique du clavardage*

La fonction principale du clavardage est d'envoyer des messages écrits à son interlocuteur via deux espaces : l'espace d'écriture du message et la fenêtre de stockage à l'intérieur de laquelle tous les messages, ceux de l'émetteur et ceux du destinataire, sont consignés chronologiquement. Nous avons pu observer deux utilisations de cet outil particulières à la situation d'enseignement-apprentissage d'une langue à distance : d'une part, l'envoi de messages écrits pour faciliter la compréhension au cours de l'échange (en complémentarité à l'énoncé oral) et d'autre part, de façon plus originale, l'envoi de messages pour une utilisation ultérieure de la part des apprenants.

Le premier type d'utilisation de la fonctionnalité clavardage permet de fournir des explicitations ainsi que des corrections et des rétroactions. Il s'agit surtout d'apporter des éléments linguistiques, par exemple en explicitant le lexique. Toute la difficulté d'une interaction pédagogique en ligne réside dans l'opportunité de l'action communicative. Il convient donc de tenir compte de la temporalité de l'échange oral et d'égrainer dans le temps les informations écrites nécessaires à l'apprenant afin d'envoyer le message écrit au moment opportun. Nous avons pu montrer (Drissi, 2011) que cette pratique n'était d'ailleurs pas toujours opportune : il arrive, en effet, qu'un message écrit envoyé par le tuteur apparaisse sur l'écran de l'apprenant alors que ce dernier a déjà fourni la réponse attendue. La bonne synchronisation des actions orales et écrites est donc une pratique à acquérir et l'on peut mentionner d'autres stratégies telles que celle qui consiste à préparer un message dans l'espace d'écriture « au cas où » et à l'effacer ensuite sans l'envoyer, lorsque l'on se rend compte que son contenu a perdu son utilité.

Le deuxième type d'utilisation est lié à la fenêtre de stockage des messages qui ont été envoyés. Pendant l'interaction, ces messages défilent à l'écran de bas en haut de sorte qu'au fur et à mesure ils montent dans l'espace de stockage jusqu'à disparaître de l'écran. Cette propriété du clavardage induit des stratégies d'utilisation particulières de la part des tuteurs. Certains utilisent cet espace comme le tableau noir d'une classe traditionnelle en choisissant par exemple de garder figées à l'écran des informations dont ils pensent que les apprenants pourront se servir ultérieurement. Pour cela, les tuteurs, planifiant tant à l'oral qu'à l'écrit leurs actions, sont contraints de réduire le nombre de messages écrits envoyés afin que le message écrit précédent reste visible et ne soit pas expulsé de l'écran par les suivants.

Cette même fenêtre de stockage du clavardage est également parfois réutilisée de façon asynchrone par les tuteurs. Dans cette optique, ils copient le contenu dans un fichier *Word* pour l'envoyer ensuite aux apprenants (en le retravaillant ou non).

### *Utilisation pédagogique de la webcam*

Les études menées à partir des corpus du F1L (Drissi, 2011 ; Guichon & Nicolaev, 2011 ; Develotte, Guichon & Vincent, 2010) ont montré que les tuteurs utilisaient la webcam afin d'adresser des gestes ou de diriger des objets vers l'œil de la webcam à des fins d'explicitation du lexique. La webcam permet également de compléter le message oral grâce à l'accès visuel à l'environnement des interlocuteurs dans l'optique de faire partager un espace commun. Quant à l'image des apprenants, transmise en réception par la webcam, elle permet de repérer des indices, par exemple à partir des mimiques faciales d'incompréhension, et aide ainsi à construire et à guider le discours.

A partir de 2008, nous avons vu apparaître chez une tutrice le comportement appelé depuis « regard webcam », c'est-à-dire le regard dirigé vers la webcam de façon à donner aux apprenants l'illusion d'être regardés, comme en présentiel, dans les yeux. Ce comportement s'est depuis généralisé à la plupart des tuteurs puis a perdu son sens lorsque, à partir de 2010, les plates-formes de communication ont, par retour des usages, amélioré leur performance en centrant la fenêtre de l'interlocuteur sous la webcam (réduisant ainsi la distance entre webcam et fenêtre de l'interlocuteur).

## Recherches et réflexions épistémologiques en didactique des langues

En 2012, avec le recul dont nous disposons sur la CVPP pour l'enseignement-apprentissage des langues et grâce aux recherches qui ont été menées dès 2006, nous avons mis au jour un certain nombre d'atouts et de faiblesses (Develotte, Guichon & Kern, 2008) dont les limites de cet article nous imposent de réduire le compte-rendu que nous pouvons en faire. Nous avons choisi d'évoquer uniquement l'encouragement à la prise de parole par les apprenants via la conversation pédagogique et le potentiel manque d'intérêt de certains enseignants pour cet outil de communication.

La CVPP encourage les prises de parole des apprenants en mobilisant leurs ressources cognitives pour communiquer avec un tuteur se trouvant tout à la fois en face d'eux et en France et en leur offrant un temps de parole inhabituel, comme le formule un apprenant : « J'ai aimé l'expérience parce qu'elle a obligé tout le monde à parler pendant au moins 30 minutes de classe au lieu de juste avoir la possibilité de dire une phrase au cours d'une séance entière en classe » (notre traduction).

Une atmosphère de connivence, renforcée par l'âge sensiblement identique des participants, accompagne cette prise de risque et induit un positionnement entre enseignant et apprenant à la fois pédagogique et amical. C'est cette forme d'échange, parce qu'il se déroule de manière synchrone et visuelle, qui façonne une forme de tâche particulière à l'enseignement-apprentissage des langues, une forme de tâche conversation-guidée : la « conversation pédagogique » (Guichon & Drissi, 2008). Cette nécessité de devoir répondre à un interlocuteur qui encourage la prise de risque a un effet positif sur le développement des capacités à communiquer : « En fait, cela nous a vraiment aidés à développer nos compétences orales en français parce que nous avons été obligés de formuler des phrases, parce que, en classe, je ne vais pas lever la main si je ne sais pas quoi dire. Mais là, nous devons dire quelque chose, même si nous n'avions aucune idée de ce dont ils parlaient » (notre traduction).

Si la pression peut avoir un effet positif, elle génère aussi des tensions, et nous pouvons observer que cette pression est toujours présente chez les futurs enseignants en ligne bien qu'ils soient chaque année plus à l'aise dans la prise en main de l'outil de communication. En outre, pour certains enseignants qui ont l'habitude d'exercer en classe, le faire en ligne peut être déstabilisant. Nous en prendrons pour exemple une très jeune enseignante qui, ne se satisfaisant pas de la platitude de l'écran, a renoncé en 2012 à poursuivre les interactions en ligne par frustration, a-t-elle dit, de ne pouvoir communiquer avec ses apprenants dans toutes les dimensions auxquelles elle était habituée dans sa classe. Sa formule : « dans ma classe je suis en 3D » illustre bien son expérience non concluante, pour qui valorise, dans l'activité pédagogique, l'inscription physique du corps de l'enseignant dans la classe.

Après avoir évoqué un ou deux traits saillants de la CVPP qui ont été étudiés en didactique des langues, nous allons, dans les réflexions épistémologiques qui vont suivre, tout d'abord prendre un exemple des difficultés intrinsèquement liées à son étude, puis terminer sur l'importance de la prise en compte de la dimension écranique de l'interaction dans les travaux de recherche à mener en didactique des langues.

L'un des points de difficultés pour l'analyse du face à face distanciel en didactique des langues réside dans l'intrication des variables de la situation de communication qu'elle présuppose dans le dispositif que nous avons présenté : d'une part le nombre de locuteurs peut varier dans le face à face sur les différents ordinateurs, allant d'un enseignant face à un apprenant (cf. figure 2), ou deux enseignants face à un apprenant (ou l'inverse), voire deux enseignants face à deux apprenants (cf. figure 1), chaque situation configurant les modes d'interaction et la dynamique des échanges entre les locuteurs (Develotte, 2012). D'autre part, cette situation de communication est placée sous le regard des caméras et logiciels qui servent à enregistrer les données voire à en tirer des traces informatiques. Enfin, d'autres variables,

telles que les habitudes d'utilisation de ces technologies par les étudiants, leurs représentations de ce qu'est un enseignement de la langue, l'effet « surprise » de pouvoir de part et d'autre, au sein de la classe, avoir un contact avec des interlocuteurs à peu près du même âge, entrent aussi en ligne de compte. Dans ces conditions, comment attribuer à la seule variable VPP tel ou tel aspect de la situation de communication plus globale ? Par exemple, comment apprécier la spontanéité ou la liberté des échanges indépendamment du fait que les interlocuteurs se savent enregistrés ?

Le face à face distancié, après avoir été étudié en comparaison avec la situation de face à face présentiel comme « forme spécifique de coprésence » (Relieu, 2007 : 14) commence à l'être pour lui-même, en tant que situation singulière, permettant d'échanger en direct à partir du film de la « tête parlante » (Licoppe et Morel, 2012) de l'interlocuteur. Il semble que la dimension écranique n'ait pas été suffisamment prise en compte pour spécifier la nature des échanges qui s'y déroulent. L'espace de l'écran en tant que « lieu qui fait lien et lien qui fait lieu » (Chabert, 2012 : 210) instaure un lieu d'énonciation protégé : il autorise la prise de risque par l'apprenant à la fois au niveau linguistique et culturel et renvoie aux innombrables manipulations intrinsèquement liées à l'identité numérique (pseudonyme, avatar, fantôme, etc.). Ces caractéristiques, comme de multiples autres spécifiques à la CVPP, se doivent d'être prises en compte (sur le plan psychologique, sociolinguistique, éducatif, etc.) dans la perspective d'une transposition de ce type de communication dans l'enseignement-apprentissage des langues puisqu'elles viennent revisiter la relation enseignant-apprenant.

Au terme de cet article, nous souhaitons avoir montré que la CVPP, sous des apparences de simplicité liée au fait que l'on converse avec un interlocuteur que l'on voit et auquel on peut envoyer divers types de messages, constitue en fait, en particulier dans une situation d'enseignement-apprentissage des langues, un système de communication complexe dont les premiers travaux de recherche commencent seulement à mettre au jour la complexité.

Il fait nul doute cependant qu'à l'instar des autres façons de communiquer par écran, la CVPP constitue un environnement d'enseignement-apprentissage incontournable dans de nombreuses sociétés actuelles, amenant par là-même à revisiter à plus d'un titre les savoirs didactiques élaborés en situation présentielle. Ce nouveau champ de recherche aura également pour tâche de faire en sorte, qu'en fin de compte, ce soit les relations humaines dans la vraie vie qui en tirent profit.

## Bibliographie

CHABERT G. (2012), « Les espaces de l'écran », dans LANCIEN T. (dir.), *MEI (Médiation et Information)*, n° 34, Paris, L'Harmattan, p. 205-213.

COSNIER J. & DEVELLOTTE C. (2011), « La face à face en ligne, approche éthologique », dans Develotte C., Kern R. & Lamy M.-N. (dirs), *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS éditions, p. 27-50.

DEVELLOTTE C. (2012), « L'analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives », dans Neveu F. et al. (dirs), *Actes du Troisième congrès mondial de linguistique française*, Lyon, SHS Web of Conferences, vol. 1, p. 509-525, [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf\\_cmlf12\\_000213.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000213.pdf) (13/12/2012).

DEVELLOTTE C., KERN R. & LAMY M.-N. (dir.) (2011), *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS éditions.

DEVELLOTTE C., GUICHON N. & KERN R. (2008), « "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain », dans ALSIC, vol. 11, n° 2, p. 129-156, <http://alsic.revues.org/892> (23/11/2012).



- DRISSI S. (2011), Apprendre à enseigner par visioconférence : étude d'interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE, Thèse en Sciences du langage, ENS de Lyon.
- FORNEL M. de (1994), « Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique », dans *Réseaux*, n° 64, Paris, Centre national d'études des télécommunications, p. 107-132.
- GIBSON J.-J. (1986), *The Ecological Approach to Visual Perception*, London, Lawrence Erlbaum.
- GUICHON N., & DRISSI S. (2008), « Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? », dans Narcy-Combes M.-F., & Toffoli D. (dirs), *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, p. 185-217, <http://acedle.org/spip.php?article1021> (23/11/2012).
- GUICHON N. & NICOLAEV V. (2011), « Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2 », dans Nissen E., Poyet F. & Soubrié T. (dirs), *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble, Ellug, p. 61-76.
- JONES R. (2004), « The problem of Context in Computer Mediated Communication », dans Levine P. & Scollon R., *Discourse & Technology multimodal discourse analysis*, Georgetown, University Press, p. 20-33.
- HUTCHBY I. (2001), *Conversation and technology: from the telephone to the Internet*, Cambridge, Polity Press.
- LICOPPE C. & MOREL J. (2012), « Video-in-interaction: 'Talking heads' and the multimodal organization of mobile and Skype video calls », dans *Research on Language and Social Interaction*, p. 399-429.
- MARCOCCIA M. (2011), « T'es où maintenant ? Les espaces de la conversation visiophonique en ligne », dans Develotte C., Kern R. & Lamy M.-N. (dirs), *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS éditions, p. 95-116.
- NORRIS S. (2004), *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. New-York, London, Routledge.
- RELIEU M. (2007), « La téléprésence, ou l'autre visiophonie », dans *Réseaux*, vol. 25, n° 144, p. 183-223.
- TRAVERSO V. (2011), « Chevauchement de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne », dans Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dirs), *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS Editions, p. 117-144.
- WALTHER J. B. (1996), « Computer-mediated communication: impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction », dans *Communication Research*, vol. 23, n° 1, p. 3-43.
- WEISSBERG J. M. (1999), *Présences à distance*, Paris, L'Harmattan.